

Noack Napoles, Juliane

Psychosoziale und subjektive Bedeutung von Kinderarbeit. Praxeologische Reflektionen zum Programm zur Abschaffung von Kinderarbeit (PETI) in Brasilien

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 31 (2008) 4, S. 25-32



Quellenangabe/ Reference:

Noack Napoles, Juliane: Psychosoziale und subjektive Bedeutung von Kinderarbeit. Praxeologische Reflektionen zum Programm zur Abschaffung von Kinderarbeit (PETI) in Brasilien - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 31 (2008) 4, S. 25-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104251 - DOI: 10.25656/01:10425

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104251>

<https://doi.org/10.25656/01:10425>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'08

Globale Kindheit

- Globale Kindheit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs
- Potenziale der internationalen Kindheitsforschung
- Universalien menschlicher Entwicklung im Kindesalter
- Menschenrechtsbildung mit Flüchtlingskindern im Südlibanon
- Kinderarbeit und Identitätsentwicklung



WAXMANN

„Junge Menschen sollten Schlüsselfiguren für Entwicklung und Frieden werden. Wenn man sie an den Rand der Gesellschaft drängt, wird das zum Schaden aller sein.“
Kofi Annan, ehemalig. UN-Generalsekretär

Ein Kind ist nach Artikel 1 der UN-Kinderrechtskonvention „jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat.“ Kinder haben einen besonderen Anspruch auf Schutz und Fürsorge durch Erwachsene. Sie sind aber auch Rechtssubjekte und nicht nur passive Objekte, deren Bedürfnisse und Interessen ausschließlich von Erwachsenen zu vertreten sind. Aus der globalen Perspektive ist die Kindheit eine Lebensphase, die sich in den Ländern und Regionen weltweit höchst unterschiedlich gestaltet. Neben dem zentralen Anspruch der Sicherung gleicher Rechte für alle Kinder unabhängig von Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer und anderer Überzeugung, nationaler, ethnischer und sozialer Herkunft, Besitz, Behinderung, Geburts- oder sonstigem Status umfasst die Debatte zur globalen Kindheit zwei Hauptfragestellungen: Erstens die Frage nach den Universalien menschlicher Entwicklung im Kindesalter und zweitens die Frage nach den soziokulturellen Differenzen des Aufwachsens von Kindern. Das vorliegende Heft gibt hierzu Anregungen aus unter-

schiedlichen Perspektiven. In unserem einleitenden Beitrag (Lenhart/Lohrenscheit) erläutern wir zentrale menschenrechtliche Vorgaben für Kinder und Kindheit als Lebensphase und ordnen globale Kindheit als Thema in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs ein. Dabei findet die pädagogische Praxis genauso ihren Platz wie die internationale Bildungspolitik und der kritische Bezug auf Globalisierung und Kultur. Sabine Andresen diskutiert in ihrem Beitrag aktuelle Herausforderungen der internationalen Kindheitsforschung. Aus der globalen Perspektive geht sie von drei relevanten Themenspektren aus, die für die Kindheitsforschung von großer Bedeutung sind und darüber hinaus die Möglichkeit bieten, Grenzen zu überwinden und eigene Selbstverständnisse konstruktiv zu hinterfragen: Arbeit, Armut und Rechte. Eine besondere Rolle kommt hierbei der Frage nach dem Wohlbefinden von Kindern zu, die in der internationalen Forschung seit einiger Zeit in den Mittelpunkt rückt. Birgit Träuble fragt in ihrem Beitrag nach den psychologischen Konstanten menschlicher Entwicklung im Kindesalter. Ausgehend von den umfassenden Forschungsarbeiten des Schweizer Psychologen Jean Piaget (1896–1980), der die Vorstellungen über die Entwicklung menschlicher Kognition maßgeblich beeinflusst hat, rezipiert Träuble auch die Kritik an Piagets Arbei-

ten. Sie bezieht sich dabei vor allem auf aktuelle Arbeiten der modernen Säuglingsforschung, die wichtige Impulse für die entwicklungspsychologische Kognitionsforschung liefern. Der Beitrag von Caroline Gebara beschäftigt sich mit Kindern in prekären Lebenslagen. Die Autorin berichtet über ein Projekt zur Menschenrechtsbildung mit palästinensischen Flüchtlingskindern im Südbanon. Dabei wird deutlich, dass die Menschenrechtsbildung ein geeignetes Instrument sein kann, um Kinder zur Artikulation eigener Bedürfnisse zu befähigen, Unrechtserfahrungen zu thematisieren und zum Handeln zu motivieren. Gleichzeitig zeigen sich jedoch auch die Grenzen dieses Ansatzes, denn die Konfrontation mit den vorherrschenden Missständen und erfahrenen Ungerechtigkeiten riefen bei den beteiligten Kindern deutliche Ohnmachtgefühle hervor. Juliane Noack Naples reflektiert abschließend die Frage nach der subjektiven Bedeutung eines Programms zur Abschaffung von Kinderarbeit in Brasilien vor dem Hintergrund der Theorie der psychosozialen Entwicklung von Erik H. Erikson.

*Viel Spaß beim Lesen wünschen
Volker Lenhart und
Claudia Lohrenscheit*

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF,
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz

Technische Redaktion:

Claudia Bergmüller (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen, Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © www.photocase.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'08

Themen	4	Volker Lenhart/Claudia Lohrenscheit Globale Kindheit – Eine Einführung
	9	Sabine Andresen Potenziale der Kindheitsforschung Wohlbefinden und Verantwortung zwischen westlicher Begrenzung und globalem Ausblick
	14	Birgit Träuble Psychologische Konstanten menschlicher Entwicklung im Kindesalter
	18	Caroline Gebara Bildung als Chance Menschenrechtsbildung mit Kindern in prekären Lebenslagen
	25	Juliane Noack Napoles Kinderarbeit und Identitätsentwicklung
Porträt	33	Child of the Present – Man of Tomorrow (CMPT)
VENRO	35	Jahresabschluss 2008/60 Jahre Menschenrechtscharta
VIE	36	Neues aus der Kommission VIE/Bildung für Nachhaltige Entwicklung und informelles Lernen – ein Workshopbericht
	38	Rezensionen
	42	Informationen

Juliane Noack Napoles

Psychosoziale und subjektive Bedeutung von Kinderarbeit

Praxeologische Reflektionen zum Programm zur Abschaffung von Kinderarbeit (PETI) in Brasilien

Zusammenfassung:

Im Rahmen eines Aufenthaltes als Gastwissenschaftlerin am Institut für Kinder- und Jugendforschung (ICA) der Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Brasilien, hat die Autorin an einer staatlich finanzierten Evaluationsstudie des Programms zur Abschaffung der Kinderarbeit (PETI) im Bundesstaat Minas Gerais mitgearbeitet. Sowohl ihr theoretischer Hintergrund als auch ihre Beobachtungen bei der Datenerhebung lenkten ihre Aufmerksamkeit auf die eher vernachlässigte Frage nach der subjektiven Bedeutung des Programms für die Kinder und Jugendlichen und dessen möglichen Einfluss auf deren Identitätsentwicklung. Thema dieses Artikels sind Reflektionen hinsichtlich dieser Fragen basierend auf der Theorie des psychosozialen Entwicklung Erik H. Eriksons (1902–1994).

Abstract:

Within her stay as a visiting scholar at the Institute for Child and Youth Research (ICA) of the Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)/Brazil, the author participated in a government-funded evaluation survey of the Child Labour Eradication Program (PETI) in the State of Minas Gerais. Both her theoretical preunderstanding, as well as her observations in the field research and data collection drew her attention to the rather neglected issue of the subjective meaning the program may have for children and adolescents. Further interest gained the question for its possible impacts on identity development. Subject of this article are reflections on these issues based on the theory of psychosocial development of Erik H. Erikson (1902-1994).

Einleitung

Um das Problem der Kinderarbeit in Brasilien zu lösen, hat die brasilianische Regierung das Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI) entwickelt und 1996 initiiert. Dessen Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche, die in die sogenannten schweren Formen von Kinderarbeit involviert sind. Wenn die Erziehungsberechtigten das Kind in der Schule anmelden und sicherstellen, dass es sowohl die Schule, als auch die im Rahmen des PETI geschaffene außerschulische Betreuung besucht und seine bisherige Arbeit aufgibt, wird den Familien im Rahmen dieses

Programms für jedes Kind monatlich R\$25 auf dem Land bzw. R\$40 in der Stadt gezahlt.

Im Jahr 2005 führte das Institut für Kinder- und Jugendforschung (ICA) der Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) im Bundesland Minas Gerais eine staatlich finanzierte Evaluationsstudie des Programms zur Abschaffung der Kinderarbeit (PETI) durch. Im Rahmen dieser Studie wurden in ausgewählten Gemeinden von Minas Gerais jeweils teilnehmende Kinder, Erziehungsberechtigte von teilnehmenden Kindern und die Pädagogen der außerschulischen Betreuung per Fragebogen interviewt. Die Erziehungsberechtigten waren immer Eltern von Kindern, die selbst nicht befragt wurden. Die Befragung der Kinder hat in der außerschulischen Betreuung stattgefunden, während die Pädagogen den Fragebogen in der Einrichtung ausfüllten und die Erziehungsberechtigten bei sich zu Hause interviewt wurden (Studie ICA 2005). Dabei zeigte sich, dass viele Kinder, die am PETI teilnehmen auch vorher schon die Schule besucht und nicht in die sogenannten schweren Formen von Kinderarbeit involviert waren.

Ziel des Artikels ist die praxeologische Reflexion der Frage nach der psychosozialen und subjektiven Bedeutung des PETI für die Kinder und Jugendlichen gegenüber einer theoretisch oder forschungsmethodologisch orientierten Auseinandersetzung mit derselben (vgl. Napoles Noack 2008). Der vorliegende Artikel ist wie folgt gegliedert: Zuerst wird die Thematik Kinderarbeit in Brasilien, danach das PETI als eine Lösungsmöglichkeit dieses Problems dargestellt. Drittens wird die Entwicklungstheorie von Erikson kurz vorgestellt, um dann in einem vierten Schritt die eriksonschen Entwicklungsgedanken auf das PETI zu beziehen und mögliche Einflüsse des PETI auf die Identitätsentwicklung ableiten zu können. Die Ergebnisse dieser Überlegungen werden in einem letzten Teil zusammengefasst.

Kinderarbeit in Brasilien

Dem Thema Kinderarbeit kann man sich insbesondere in Brasilien nicht entziehen. An Ampelkreuzungen führen Kinder Kunststücke vor, verkaufen Süßigkeiten, waschen die Autoscheiben oder betteln um Geld; in den Barzinhos (einer Mischung aus Kneipe und Biergarten) verkaufen sie den Gästen geröstete Erdnüsse oder Cashewkerne oder bitten um Geld, um sich etwas zu essen zu kaufen. Andere Tätigkeiten sind Schuhputzen und diverse Helfertätigkeiten, zum Beispiel in der Gastronomie, im Handwerk oder auf Märkten. Die hier angeführ-

ten Formen von Kinderarbeit sind die sichtbaren. Dann gibt es noch die unsichtbaren, die zum einen Heimarbeiten, wie Kochen, Putzen, Kindererziehung u.s.w., und zum anderen Arbeiten in der Land- und Viehwirtschaft umfassen. Außerdem sind die schweren Formen von Kinderarbeit nicht unmittelbar sichtbar, zu denen nach der Konvention 182 der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) Kindersklaverei, Kinderprostitution und Kinderpornografie, sowie der Einsatz kindlicher Arbeitskraft im Drogenhandel oder anderen Verbrechen und Zwangsrekrutierungen als Kindersoldaten in bewaffneten Konflikten gerechnet werden (IAO 1999).

Kinderarbeit ist kein neues Phänomen in Brasilien. Kinder im Alter von sieben und acht Jahren hat man schon zur Zeit der Kolonialisierung zu einfachen Arbeiten in der Landwirtschaft und im Haushalt herangezogen. Ende des 19. Jahrhunderts wanderten zunehmend Menschen aus Europa und Japan nach Brasilien ein, wodurch die industrielle Revolution Einzug fand. Die damit verbundenen neuen Formen der Arbeitsteilung führten dazu, dass Kinder, besonders in der Textilindustrie, zu niedrigeren Löhnen beschäftigt wurden. Im 20. Jahrhundert erweiterten sich die Beschäftigungsarten auf Grund von Migrations- und Urbanisierungsprozessen dahingehend, dass in den Großstädten die Mehrzahl der Kinder ihr Geld im Dienstleistungssektor und durch unerlaubte Tätigkeiten wie Drogenhandel und Prostitution verdiente (Hilbig 2002). Trotz struktureller Veränderungen der brasilianischen Volkswirtschaft blieb Kinderarbeit auch in neuerer Zeit ein wichtiger Bestandteil des Arbeitsmarktes und nahm in den achtziger Jahren noch zu.

Dies sowie das Auftreten des weithin sichtbaren Phänomens der Straßenkinder begannen weltweite Aufmerksamkeit zu erregen und nationale und internationale nichtstaatliche Organisationen wie die Internationale Arbeitsorganisation (IAO) und das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) auf den Plan zu rufen. Die IAO hält in ihrem Bericht von 2006 fest, dass die achtziger Jahre ein günstiger Zeitpunkt zum Handeln gewesen seien, da 1988 die Demokratie in Brasilien wieder eingeführt und eine neue Verfassung angenommen wurde (IAO 2006).

Nach dieser neuen brasilianischen Gesetzgebung ist nächtliche, gefährliche und gesundheitsschädliche Arbeit für unter 18-Jährige und jegliche Arbeit für unter 16-Jährige verboten; nur in einem Ausbildungszusammenhang darf ab 14 Jahren gearbeitet werden (Brasilianische Konstitution von 1988, Art. 7, Abs. XXXIII). Das brasilianische Arbeitsschutzgesetz (Consolidação das Leis do Trabalho) garantiert den 14 bis 18-jährigen arbeitenden Jugendlichen einen besonderen Schutz (Kapitel IV, Art. 402–441), wie zum Beispiel das Verbot von Arbeit, die die physische, psychische, moralische und soziale Entwicklung beeinträchtigt, sowie die Arbeit an Orten und zu Zeiten, durch die der regelmäßige Schulbesuch gefährdet ist. Das heißt, rein rechtlich gesehen, gilt als Kinderarbeit jede Art bezahlter Arbeit, die von Kindern und Jugendlichen unterhalb der rechtlich geregelten Altersgrenze ausgeführt wird. Im Juli 1990 wurde zum verstärkten Schutz von Kindheit und Jugend das Statut für Kinder und Jugendliche (Estatuto da Criança e do Adolescente ECA) erlassen, das in seinen zehn Abschnitten über Kinderarbeit deutlich macht, dass Kinderarbeit und das Recht auf Bildung nicht miteinander vereinbar sind (Gesetz Nummer 8069 vom 13. Juli 1990).

Brasilien trat 1992 als eines der sechs ursprünglichen Teilneh-

merländer dem International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC) bei. In dem Bericht der IAO wird dargelegt, dass Brasilien dank einer eindrucksvollen Entwicklung eine neue kritische Schwelle im Kampf gegen Kinderarbeit erreicht habe: „Die Erwerbsquote in der Altersgruppe zehn bis 17 Jahre fiel von 1992 bis 2004 um 36,4 Prozent (von 7.579.126 auf 4.814.612). Der Rückgang in der Altersgruppe der Fünf- bis Neunjährigen war mit 60,9 Prozent im gleichen Zeitraum noch signifikanter. 1992 waren insgesamt 636.248 Kinder erwerbstätig gegenüber lediglich 248.594 im Jahr 2004.“ (IAO 2006, S. 14) Als Gründe dafür werden der hohe Grad sozialer Mobilisierung nicht staatlicher Organisationen, des Unternehmungssektors, örtlicher Behörden, der Medien und der Gewerkschaften angeführt. Als entscheidender Durchbruch gilt das Ende 1994 eingerichtete Nationale Forum für die Verhütung und Beseitigung der Kinderarbeit, das als ständige Einrichtung geschaffen wurde, „in der soziale Akteure einen Konsens herbeiführen und über Maßnahmen und Fragen im Zusammenhang mit Kinderarbeit und Jugendbeschäftigung diskutieren können.“ (IAO 2006, S. 15)

Trotz der verbesserten Gesetzeslage, der großen internationalen Aufmerksamkeit und des sichtbaren Rückgangs der Kinderarbeit, sah für 2.934.724 brasilianische Kinder und Jugendliche zwischen fünf und 15 Jahren die Realität 2005 noch immer anders aus: es waren weiterhin 7,8 Prozent der fünf bis 15-jährigen in Arbeitsprozesse eingebunden (IBGE 2005).

Der Hauptgrund für Kinderarbeit ist die Notwendigkeit zum Familieneinkommen beizutragen um das Überleben zu sichern. Ana Lúcia Kassouf, Ökonomin an der Universität von São Paulo (USP), führt dazu aus, dass verschiedene Studien belegten, dass bei steigendem Familieneinkommen die Wahrscheinlichkeit sinkt, dass das Kind arbeitet, und gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit zunimmt, dass es in die Schule geht. Als weiteren Einflussfaktor nennt Kassouf das Bildungsniveau der Eltern; so sind Kinder von Eltern mit höherem Bildungsniveau weniger anfällig für Kinderarbeit. Weiterhin beeinflusst die Familienzusammensetzung den Faktor Kinderarbeit. Je größer die Anzahl besonders jüngerer Geschwister und je älter das Kind ist, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass es arbeitet (Kassouf 2005). Nach der Studie von Emerson und Souza bestehe bei dem zuletzt geborenen im Vergleich zum erstgeborenen Kind die geringste Wahrscheinlichkeit, dass es minderjährig arbeiten werde. Das zeige, dass es Kinder gebe, die arbeiten, um ihren Geschwistern den Schulbesuch zu ermöglichen (Emerson/Souza 2003). Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass das Kind arbeitet, wenn das Familienoberhaupt weiblich ist. Ob das Kind im ländlichen oder städtischen Raum wohnt, wirkt sich ebenfalls auf den Faktor Kinderarbeit aus. Kinder auf dem Land sind für Kinderarbeit anfälliger, weil einerseits die schulische Infrastruktur sowie die technologische Entwicklung weniger stark ausgeprägt sind und es andererseits leichter ist im ländlichen Raum in informelle und/oder familiäre landwirtschaftliche Aktivitäten involviert zu werden, zumal diese eine geringe schulische Qualifikation erfordern. Darüber hinaus haben Alter und Geschlecht des Kindes Einfluss auf den Faktor Kinderarbeit: So arbeiten Jungen mehr als Mädchen und die Wahrscheinlichkeit zu arbeiten, steigt mit zunehmendem Alter. Das Alter, in dem die Eltern zu arbeiten begonnen haben, wirkt sich insofern auf Kinderarbeit

aus, als dass Kinder, deren Eltern in ihrer Kindheit gearbeitet haben, anfälliger für Kinderarbeit sind (Kassouf 2005).

Zu den schwerwiegendsten Folgen von Kinderarbeit gehören gesundheitliche Schäden, die so vielfältig sind, wie die Arbeiten, zu denen Kinder herangezogen werden. Eine andere Folge ist die Verkürzung der Schulzeit und die Reduzierung der schulischen Leistungsfähigkeit, und die daraus resultierenden Bildungsdefizite, die wiederum die Arbeitsmarktchancen negativ beeinflussen. Insofern ist Armut ein Grund und gleichzeitig die Folge von Kinderarbeit. Eine andere Auswirkung von Kinderarbeit beschreibt Terre des Hommes so: Wer von klein auf wie ein Sklave behandelt wird, wird kaum Selbstbewusstsein entwickeln und lernt nicht, sich zu wehren oder ungerechte Verhältnisse in Frage zu stellen (Terre des Hommes 2007).

Die politischen Bemühungen der brasilianischen Regierung das Problem der Kinderarbeit zu lösen, umfassen u.a. Investitionen in die Qualität und den Ausbau von Schulen, Kontrollen des informellen Arbeitsmarktes und Ahndung unerlaubter Tätigkeiten. Sozialprogramme, wie Familiengeld (Bolsa Família) und das Programm zur Bekämpfung der Kinderarbeit zielen darauf ab, durch Geldzahlungen den Verdienst der Kinder zu substituieren und dadurch die Eltern zu stimulieren, die Schulbildung ihrer Kinder zu fördern.

Das Programm zur Bekämpfung der Kinderarbeit (PETI)

Das Programm wurde 1996 von der brasilianischen Regierung entwickelt und als Pilotprojekt im Bundesland Mato Grosso do Sul eingeführt. In den folgenden Jahren wurde es auf die Länder Pernambuco und Bahia (1997); Sergipe, Rondonia und die Küstengebiete des Staates Rio de Janeiro (1998), auf die Länder Pará, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas und Espírito Santo (1999) ausgedehnt. In Minas Gerais begann das Programm im Jahr 2000 und 2004 waren bereits 181 seiner 853 Gemeinden daran beteiligt (Studie ICA 2005).

PETI ist ein Programm der brasilianischen Bundesregierung in Zusammenarbeit mit Regierungsorganen und der Zivilgesellschaft, das darauf abzielt, Kinder und Jugendliche zwischen sieben und 14 Jahren aus gefährlichen, schmerzhaften, gesundheitsschädlichen und erniedrigenden Arbeitsprozessen, durch die ihre physische und psychische Gesundheit und Sicherheit gefährdet sind, d.h. den sogenannten „schlimmsten Formen der Kinderarbeit“, zu befreien. Es ist ein Programm, bei dem der Staat Einkommenshilfen direkt an Familien zahlt, deren sieben bis 14-jährige Kinder in Kinderarbeit involviert sind. Familien, deren Kinder für den ländlichen Raum typische Tätigkeiten ausführen, bekommen monatlich R\$ 25 (9€; entspricht etwa einer Kaufkraft von 25 €) für jedes angemeldete Kind. Familien, deren Kinder Tätigkeiten nachgehen, die für den städtischen Raum typisch sind, haben das Recht auf eine monatliche Zahlung von R\$ 40 (14 €; entspricht etwa einer Kaufkraft von 40€) pro Kind. Als städtischen Raum definiert das Ministerium für Soziale Entwicklung die Hauptstädte der Bundesländer, metropolitane Regionen und Stadtgemeinden mit mehr als 259.000 Einwohnern (Pereira u.a. 2005).

Um Geldleistungen des Programms zu erhalten, müssen die Familien gegenüber der Bundesregierung versprechen folgende Punkte zu garantieren: erstens, dass das Kind bzw. der Jugend-

liche sowohl die Schule, als auch die außerschulische Betreuung mindestens 75 Prozent der Gesamtzeit frequentiert; zweitens, dass das Kind bzw. der Jugendliche unter 16 Jahren definitiv aus den Arbeitsprozessen enthoben wird und drittens, dass die Familien an den angebotenen sozioedukativen und einkommensfördernden Maßnahmen teilnehmen (Pereira u.a. 2005).

Außer der Einkommenshilfen der Familien, werden im Rahmen des Programms R\$ 20 pro Kind im städtischen und R\$ 10 im ländlichen Raum an die Stadtgemeinden überwiesen. Dieses Geld soll zusätzlich die Aktivitäten der außerschulischen Betreuung wie Hausaufgabenbetreuung, Verpflegung und sportliche, künstlerische und kulturelle Angebote unterstützen. Die Mittel sollen die Stadtgemeinden so verwalten, dass sie für Aktionen einsetzt werden, die den Aufenthalt der Kinder und Jugendlichen in der außerschulischen Betreuung auch langfristig gewährleisten. Darüber hinaus stellt das PETI Gelder zur Verfügung, mit denen die in das Programm eingeschriebenen Familien mit Aktivitäten unterstützt werden, die Einkommensmöglichkeiten schaffen, wodurch wiederum Kinderarbeit bekämpft werden soll (Ministerium für Soziale Entwicklung 2005).

Meine Mitarbeit an der Evaluationsstudie des PETI in Minas Gerais hat gezeigt, dass es auch viele Kinder im PETI gibt, die vorher schon die Schule besucht haben und nicht in die sogenannten schlimmsten Formen von Kinderarbeit involviert waren. Dies ist deshalb bemerkenswert, da die am PETI teilnehmenden Kinder jede vorher ausgeübte Tätigkeit, als Kinderarbeit geltend, aufgeben müssen. Hierin spiegelt sich die Auseinandersetzung um die Frage, ob alle Formen von wertschöpfenden Tätigkeiten, die von Kindern ausgeführt werden, abzulehnen sind. Eine Frage, die arbeitende Kinder, Regierungen und für die Rechte der Kinder kämpfende Organisationen, wie die Internationale Arbeitsorganisation ILO und das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen UNICEF auf der ganzen Welt beschäftigt.

In den 1980er Jahren haben sich in einigen Ländern Lateinamerikas, Westafrikas und Südasiens die arbeitenden Kinder selbst organisiert und die im allgemeinen negative Konnotation von Kinderarbeit in Frage gestellt, wodurch eine weltweite bis heute andauernde Diskussion ausgelöst wurde. Die Kinder erhoben Einwände gegen die pauschale Festlegung eines gesetzlichen Mindestalters für die Aufnahme von Arbeit und gegen ein Kinderarbeitsverbot, weil damit nur das Symptom nicht aber die Ursachen bekämpft werde. Außerdem würde aus einem solchen Verbot die Illegalisierung ihrer Tätigkeit resultieren mit der Folge, dass sie deshalb keinen gesetzlichen Schutz genießen würden. Schließlich waren es die Kinder selbst, die forderten: „Ja zur Arbeit in Würde – nein zur Ausbeutung, weil wir nicht das Problem sind, sondern Teil der Lösung, damit unsere Stimmen in der ganzen Welt gehört werden.“ (ProNats, 2004).

Dies führte auch bei großen Organisationen wie der Internationalen Arbeitsorganisation, Terre des Hommes und dem UN-Kinderhilfswerk UNICEF zu einem Bewusstseinswandel, der die definitorische Unterscheidung von ‚child work‘ und ‚child labour‘ zur Folge hatte. Erstere wird häufig als Oberbegriff verwendet und schließt Formen kindlichen Arbeitens ein, die keine negativen Auswirkungen auf die Kin-

der haben. Mit dem zweiten Begriff werden in der Regel die Formen von Kinderarbeit bezeichnet, die dem Kind schaden (Deutsches Bündnis für den Global March 1998; Terre de Hommes 2007).

In seinem Bericht ‚Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March‘ wird vom Deutschen Bündnis für den Global March folgende von der IOA stammende Begriffbestimmung benutzt: Child work: „Die meisten Kinder arbeiten [‚Most children work‘]. Mit sechs oder sieben Jahren fangen sie an, zu Hause zu helfen, Botengänge zu übernehmen oder ihren Eltern in der Landwirtschaft zu helfen. Dies kann ihrer Entwicklung förderlich sein; vor allem in ländlichen Gebieten kann solche Arbeit [‚work‘] die Kinder auf die Herausforderungen des Erwachsensein vorbereiten und mit dazu beitragen, daß traditionelle Fertigkeiten von Generation zu Generation weitergegeben werden. Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen und stolz auf die eigenen Leistungen zu sein“ (IAO 1992, S. 14 zit. nach Deutsches Bündnis für den Global March 1998, S. 3).

Mit der britischen Menschenrechtsorganisation Anti-Slavery International ist daher zu betonen: „Child work ist nicht notwendiger Weise ausbeuterisch“ (Anti-Slavery International 1995, S. 2 zit. nach Deutsches Bündnis für den Global March 1998, S. 3). „Aus ‚child work‘ wird ‚child labour‘, wenn das Kind unter Bedingungen arbeitet, die einen Schulbesuch behindern, gefährlich sind oder in anderer Weise das körperliche, geistige, soziale oder moralische Wohl schädigen“ (Anti-Slavery International 1995, S. 2 zit. nach Deutsches Bündnis für den Global March 1998, S. 3).

Eriksonsche Entwicklungsgedanken

Das PETI richtet sich an die Altersstufe der 7- bis 14-Jährigen, d.h. an die Altersstufe der vierten Phase des Lebenszyklusmodells von Erik H. Erikson. Diese Phase, die das Schulalter umfasst und nach freudscher Terminologie Latenzperiode genannt wird, wird von der Thematik der Leistung beherrscht und ist durch den Entwicklungskonflikt mit den Polen ‚Leistung versus Minderwertigkeit‘ charakterisiert.

Mit Beginn dieser Phase verwendet das Kind seine Energien für nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele. Das Kind „lernt, sich Anerkennung zu verschaffen, indem es Dinge produziert. Es entwickelt Fleiß, d.h. es paßt sich den anorganischen Gesetzen der Werkzeugwelt an.“ (Erikson 1999, S. 255) Andererseits ist diese Phase auch sozial höchst bedeutsam, da: „Leistung auch das Tun neben und mit anderen umfaßt, entwickelt sich in dieser Zeit ein erstes Gefühl für die Arbeitsteilung und unterschiedlichen Möglichkeiten, d.h. ein Gefühl für das technologische Ethos einer Kultur.“ (ebd.) Das Ziel dieser Phase ist es, in einer Werk-Situation aufzugehen, also eine schöpferische Situation zur Vollendung zu bringen, was die Launen und Einfälle seiner Triebe und Enttäuschungen überlagert. Das Kind braucht das Gefühl nützlich zu sein, etwas machen zu können und es sogar gut und vollkommen zu machen. Dass sich ein Gefühl der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit entwickelt, ist die Gefahr in dieser Phase. Es handelt sich dabei um einen Zustand, in dem das Kind die Hoffnung aufgibt, sich mit den Großen, die sich im gleichen allgemeinen Rahmen der Werkzeugwelt betätigen, identifizieren zu können, weil „es mit den Werkzeugen und Handfertigkeiten nicht zurecht kommt oder weil es unter seinen Werk-Gefährten keinen eigenen Stand finden kann.“ (Erikson 1999, S. 254) Der Umkreis der Beziehungspersonen weitet sich in



Botengänge (Foto: © Daniel Weimar; www.daniel-w.de)

dieser Phase auf die Wohngegend und die Schule aus und ist für das Kind bedeutsam, „indem sie ihm Zugang zu Rollen gewährt, die es auf die Aktualität der Technologie und der Wirtschaft vorbereiten.“ (Erikson 1988, S. 119) Je nach Umfeld und sozialen Bedingungen, in denen ein Kind aufwächst und sozialisiert wird, variieren die anerkannten Ziele und das Kind erhält für unterschiedliche Tätigkeiten Anerkennung.

Dieser vierten geht die lokomotorisch-genitale Phase, mit dem Konflikt ‚Initiative versus Schuldgefühl‘ voraus, aus der das Kind mit einem Gefühl der Initiative hervorgehen müsse. Dieses stelle die „Grundlage für einen der Wirklichkeit gerecht werdenden Ehrgeiz und ein Gefühl sinnvoller Zielgerichtetheit“ (Erikson 1988, S. 110) dar. Der Mensch brauche dieses Gefühl für alles, was er lerne und was er tue, weil Initiative ein unentbehrlicher Teil jeder Tat sei (Erikson 1999). Initiative entwickle sich dadurch, dass dem Kind ein gewisser Überschuss an Energie zur freien Verfügung stehe, der es „ihm erlaubt, viele Fehlschläge ziemlich schnell zu vergessen und sich neuen, wünschenswert erscheinenden Gebieten, selbst wenn sie gefährlich aussehen, mit unvermindertem Eifer und einem gewissen gesteigerten Richtungsgefühl zuzuwenden.“ (Erikson 1988, S. 110) Die Gefahr dieses Stadiums ist das Schuldgefühl in Bezug auf Zielsetzungen und Aktivitäten. Ihre Lösung findet diese Krise in der wechselseitigen Regulation: Dem Kind, das jetzt so sehr dazu neigt, sich selbst zu lenken, muss die Möglichkeit gegeben werden, allmählich ein Gefühl elterlicher Verantwortlichkeit entwickeln zu können. Wo „es einen ersten Einblick in Institutionen, Funktionen und Rollen gewinnt, die ihm eine verantwortliche Teilnahme ermöglichen, da wird es auch aus der ersten Beschäftigung mit Werkzeugen und Waffen, mit sinnvollen Spielzeugen und auch aus der Fürsorge für kleinere Kinder der lustvolle Befriedigung beziehen.“ (Erikson 1999, S. 251)

Gefolgt wird die vierte Phase von der Pubertät bzw. Adoleszenz, die durch die Antithese ‚Identität versus Identitäts- bzw. Rollenkonfusion‘ bestimmt ist. Sozialpsychologisch meint Identität die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven ‚Innen‘ und dem gesellschaftlichen ‚Außen‘, also die individuelle soziale Verortung und damit die anthropologische Grundaufgabe des Menschen (Keupp u.a. 1999). Beide Aspekte von Identität zusammengefasst offenbaren, warum das Problem der Identität so schwer zu fassen ist, „denn wir haben es mit einem Prozeß zu tun, der im Kern des Individuums ‚lokalisiert‘ ist und doch auch im Kern seiner gesellschaftlichen Kultur, ein Prozeß, der faktisch die Identität dieser beiden Identitäten begründet.“ (Erikson 1988, S. 18) Insofern drückt der Begriff der Identität eine wechselseitige Beziehung aus, „als er sowohl ein dauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfaßt.“ (Erikson 1974, S. 124)

Identitätsbildung definiert Erikson als einen Prozess „... gleichwertiger Reflexion und Beobachtung (...), einen Prozeß, der auf allen Ebenen des seelischen Funktionierens vor sich geht, durch welche der Einzelne sich selbst im Lichte dessen beurteilt, wovon er wahrnimmt, daß es die Art ist, in der andere ihn im Vergleich zu sich selbst und zu einer für sie bedeutsamen Typologie beurteilen; während er sich selbst im Vergleich zu ihnen und zu Typen wahrnimmt, die für ihn relevant geworden sind.“ (Erikson 1974, S. 19) „Die Identitätsbildung (...) beginnt dort, wo die Brauchbarkeit der Identifikationen endet.

Sie entsteht dadurch, daß die Kindheitsidentifikationen teils aufgegeben, teils einander angeglichen und in einer neuen Konfiguration absorbiert werden, was wiederum von dem Prozeß abhängt, durch den eine Gesellschaft (oft mittels Urgesellschaften) den jungen Menschen identifiziert, indem sie ihn als jemanden annimmt und anerkennt, der so werden mußte, wie er ist.“ (Erikson 1974, S. 140) Es werden also frühere und gegenwärtige Erfahrungen eigener Fähigkeiten und Rollenausübungen synthetisiert, und als Lösung der Krise konstituiert sich eine Ich-Identität, die zwar einzigartig ist, aber dennoch an frühere Selbstbilder des Individuums knüpft. Nach der meist zitierten Definition bestimmt Erikson Identität als die „... unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und die damit verbundene Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen.“ (Erikson 1988, S. 18)

Diese drei Phasen dienen hier als Rahmen bei der Reflexion der Fragen: Was bedeutet das Programm zur Bekämpfung der Kinderarbeit für die Kinder und Jugendlichen und welchen Einfluss kann die Teilnahme am PETI auf die Identitätsentwicklung haben? Außerdem beziehe ich eigene Beobachtungen und Erfahrungen mit ein, die ich während der Datenerhebung gesammelt habe. In den drei Städten Varzea da Palma, Santos Dumont und Guaicui des Bundeslandes Minas Gerais, habe ich an knapp 20 Interviews mit Kindern und Erziehungsberechtigten teilgenommen.

Eriksonsche Entwicklungsgedanken und das PETI

Die Kinder, an die sich das PETI richtet, haben in der Regel in einem Alter angefangen zu arbeiten, das der dritten oder vierten Phase des eriksonschen Modells entspricht. Es ist die Zeit, in der das Kind zu verstehen beginnt, welche Rollen der Nachahmung dienen und in der sich das Inventar sozialer Grundmodalitäten auf die des ‚Machens‘ im Sinne von etwas erstreben, etwas erreichen, etwas besitzen wollen, erweitert. Machen in diesem Sinne lässt an Attacke, an Lust im Wettstreit, Festhalten an einem Ziel, an die Freude der Eroberung denken (Erikson 1988). So lässt sich fragen, was der Schulalltag für ein Kind bedeutet, das in einem Umfeld sozialisiert wurde, von dem anzunehmen ist, dass es das Kind nicht ausreichend auf das Schulleben vorbereitet hat, weil es andere Dinge zu machen und andere Rollen als nachahmenswert kennen gelernt hat. Eine Tatsache, die nach Erikson ein Gefühl der Minderwertigkeit beim Kind unterstütze, da im Schulleben andere Sachen zählen, als die, die das Kind bisher gut zu machen gelernt hat (Erikson 1999). Als beispielsweise ein neunjähriges Kind gefragt wurde, ob es lieber in die Schule oder zur außerschulischen Betreuung ginge, antwortete es, lieber zur Betreuung. Als es die Gründe angeben sollte, antwortete es, die Sachen, die sie in der Schule machten, seien zu schwer. Auf die Frage ob und inwiefern die Teilnahme an der außerschulischen Betreuung das Leben der Kinder und Jugendlichen verändert habe, wurde häufig mit ja geantwortet, weil sie heutzutage aufgrund des Förderunterrichts viel besser in der Schule mitkämen.

Der Umkreis wichtiger Bezugspersonen erstreckt sich in der dritten Phase auf die Kernfamilie und dehnt sich mit der vierten Phase auf die Nachbarschaft und Schule aus. Besonders der Umkreis der vierten Phase ist für das Kind bedeutsam, „in-



Vertretung der Eltern am Imbissstand (Foto: © Daniel Weimar; www.daniel-w.de)

dem (...) [er] ihm Zugang zu Rollen gewährt, die es auf die Aktualität der Technologie und der Wirtschaft vorbereiten.“ (Erikson 1988, S. 119) Bezüglich dieses Gedankens stellt sich die Frage, was es für ein Kind dieser Entwicklungsphase bedeutet, wenn es von den gleichen Erziehungsberechtigten, die es vorher zum Arbeiten veranlasst haben, nun zur Schule und zur außerschulischen Betreuung geschickt wird. Beispielsweise antworteten auf die Fragen ob erstens Kinder und zweitens Jugendliche arbeiten gehen sollten, um zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen, die Erziehungsberechtigten häufig mit ja. Das heißt durch die Teilnahme am PETI hat sich die Einstellung zum Thema Kinderarbeit nicht in jedem Fall geändert. Was zur nächsten Frage führt, nämlich was dieser biografische Kontinuitätsbruch im Leben für das Kind bedeutet, insbesondere weil es weiterhin Teilhaber an dem sozialen Umfeld bleibt, in dem es sozialisiert wurde und in dem auch weiterhin die Normen und Werte gelten nach denen es sozialisiert wurde. Zum Beispiel antworteten einige Kinder auf die Frage, mit wem sie gearbeitet haben, bevor sie durch den Eintritt ins PETI mit ihrer Arbeit aufhören mussten, dass sie mit ihren Freunden und/oder Geschwistern gearbeitet hätten.

Wenn man davon ausgeht, dass die schulische Realität der Kinder, die das PETI besuchen von Teilhabern eines anderen sozialen Umfelds konstituiert wird, stellt sich die Frage, was es für das Kind bedeutet sich Betreuern im PETI und Lehrerinnen und Lehrern in der Schule unterzuordnen, die Teilhaber eines anderen sozialen Umfelds mit anderen sozialen Werten und Normen sind, d.h. einer anderen sozialen Realität angehören. Die Frage gewinnt deshalb an Bedeutung, weil die Pädagogen der außerschulischen Betreuung häufig auf die Frage nach den Zielen des Programms, geantwortet haben, den Kindern die Realität des Lebens zeigen zu wollen.

Außerdem kann es auch zu Divergenzen innerhalb der Familie hinsichtlich dessen kommen, was als Realität gesehen wird. Das PETI in der Stadt Guaicuí zum Beispiel bestand aus nur einer Gruppe, weil es nicht genügend Mittel für eine zweite Gruppe gab. Damit möglichst viele Familien an dem Programm als solchem partizipieren konnten, durfte pro Familie immer nur ein Kind das PETI besuchen. Geschwisterkinder wurden nicht aufgenommen. Das bedeutet bereits innerhalb der Familie beginnt der Entfremdungsprozess für das teilnehmende Kind, das in der Regel mehr als nur ein Geschwisterkind hat. Etwas überspitzt formuliert, könnte man sagen, wenn die Familie zu Abend isst und alle über ihren Tag und ihre Errungenschaften und (finanziellen) Verdienste sprechen, wird das Kind, das das PETI besucht, erzählen es habe gespielt, gemalt und gebastelt. Tätigkeiten, die angesichts des Kampfes um Geld zum Überleben nichtig und wertlos erscheinen, aber selbst in einem nicht so extremen Umfeld die klassische Frage nach dem Sinn des Spieles des Kindes provozieren (Erikson 1999).

Das heißt aus der Perspektive der Familie, in der Studie hat sich gezeigt, dass die Teilnahme am PETI nicht automatisch die Einstellung der Erziehungsberechtigten zum Thema Kinderarbeit geändert hat, macht das Kind nun ‚unnütze‘ Dinge, während es aus der Perspektive des Programms allein schon durch seine bloße Teilnahme kriminalisiert wird, denn schließlich fällt es ja unter die Kategorie arbeitendes Kind und Kinderarbeit ist per Gesetz verboten. Auch weniger stark formuliert bleibt der Fakt der Stigmatisierung des Kindes als hilfsbedürftig erhalten, was im krassen Widerspruch zu seiner Selbständigkeit steht, die es in den Arbeitsprozessen unter Beweis stellen musste, in denen es sich zu behaupten gelernt hat. Hierin offenbart sich gleichsam der Verlust seiner sozialen Bezüge und eventueller Quellen der Anerkennung.

Konklusion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Austritt des Kindes aus den Arbeitsprozessen und der Eintritt in den Schulalltag und das PETI für das Kind bzw. den Jugendlichen einen Schnitt in seiner Biografie bzw. ein kritisches Lebensereignis bedeutet. Filipp definiert kritische Lebensereignisse als reale Lebenserfahrungen, die eine Zäsur im Geschehensablauf sind. „Kritische Lebensereignisse werden als systemimmanente Widersprüche in der Person-Umwelt-Beziehung betrachtet, die einer Lösung bedürfen bzw. die Herstellung eines neuen Gleichgewichts fordern“ (Filipp 1995, S. 9). Sie sind vor allem durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation eines Menschen gekennzeichnet, auf die er mit entsprechenden Anpassungsleistungen reagieren muss. Diese wiederum erfordern Veränderungen in den bisherigen Verhaltens- oder Einstellungsmustern.

Bezogen auf Kinder, die vorher in die sogenannten schweren Formen von Kinderarbeit involviert waren und deshalb, die Schule nicht besucht haben, ist der hier beschriebene biografische Schnitt dadurch gekennzeichnet, dass dem Kind eine andere Realität angeboten wird, der es sich einzufügen hat. Die Logik dieser Realität II widerspricht in verschiedenen Punkten der von Realität I. Dieser Widerspruch resultiert aus den mit beiden Logiken verbundenen Werten und Normen. Im vorherigen Kapitel wurde dargelegt, dass das Kind aus der dritten Phase mit einem Gefühl der Initiative hervorgehen müsse, was die Grundlage für einen der Wirklichkeit gerecht werdenden Ehrgeiz und einem Gefühl sinnvoller Zielgerichtetheit (Erikson 1988, S. 110) ist. Bezüglich der vierten Phase heißt es, das Kind verwende seine Energien für nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele.

Für Realität I beziehen sich beispielsweise ein der Wirklichkeit gerecht werdender Ehrgeiz, nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele auf einen Arbeitsalltag und werden von ökonomischen Erwägungen diktiert. Es ließe sich fast sagen, die Erfüllung bzw. das Erreichen dieser Punkte zahlt sich in barer Münze aus. Hinsichtlich der Realität II, zu deren Gunsten das Kind (offiziell) auf Realität I verzichtet, unterliegt dagegen einer anderen Logik. Bezogen auf den Schulalltag sind ein der Wirklichkeit gerecht werdender Ehrgeiz, nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele solche, die Erfolg im schulischen Weiterkommen versprechen. In dieser Arbeit ist nicht der Raum die Unterschiede beider Logiken herauszuarbeiten, aber als zwei Hauptunterschiede lassen sich die folgenden nennen: Realität I zielt eher auf das Jetzt und die Realität II auf die Zukunft. Zweitens, in Realität I wird das Kind bzw. der Jugendliche, hinsichtlich der Tatsache, dass es/er keinen Schonraum bekommt, als Erwachsener behandelt und gesehen und muss voll funktionieren. In Realität II ist das Kind/der Jugendliche im pädagogischen Sinne Kind/Jugendlicher – oder vielleicht wird das Kind/der Jugendliche in dem pädagogischen Rahmen erst (wieder) dazu.

Dieser Schnitt in der Biografie der Kinder und Jugendlichen, der sich als kritisches Lebensereignis konzipieren lässt, wirkt sich auf die nachfolgenden Phasen in dem von Erikson entwickelten Lebenszyklusmodell aus. Womit wir bei der zweiten, der eingangs gestellten Fragen, angekommen wären: Welchen Einfluss kann die Teilnahme am PETI auf die Identitätsentwicklung haben? Die Identität entwickelt sich in der

5. Phase des Lebenszyklus, wobei die Identifikationen der vorherigen vier Phasen zu einer funktionsfähigen Ganzheit integriert werden müssen (Noack 2005). Die Teilnahme am PETI bedeutet für die Identitätsentwicklung, dass dem Kind zwei Realitäten mit unterschiedlichen Wertsystemen gegenüber stehen.

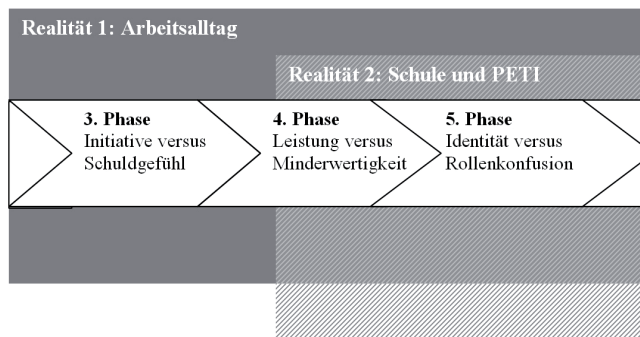


Abb. 1 Das PETI und das Lebenszyklusmodell von Erikson

Ausgehend von der Annahme, dass jedes der Kindheitsstadien einen ganz spezifischen Beitrag zur Identitätsentwicklung leistet, und zwar in dem Sinne, dass diese frühen Erlebnisse die Identitätsfindung erleichtern oder gefährden, wird die Identitätsbildung dadurch verkompliziert, dass dem Kind durch die Teilnahme am PETI zwei Realitäten gegenüberstehen, mit denen es sich arrangieren und in deren Spannungsverhältnis es seine Identität finden muss. Erikson sieht den Beitrag des dritten Stadiums darin, „die Initiative und das Gefühl für den Zweck erwachsener Aufgaben beim Kind freizusetzen, die eine Erfüllung seiner Spannweite an Fähigkeiten versprechen (aber nicht garantieren können)“ (Erikson 1988, S. 117). In der vierten Kindheitsphase besteht der Beitrag zur Identität in der Identifizierung mit einer Aufgabe ungestört von infantilen Minderwertigkeitsgefühlen, was wiederum die Grundlage für die kooperative Teilnahme am produktiven Leben des Erwachsenen bildet. Die Identifikationen dieser beiden Phasen lassen sich wie folgt formulieren: Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann und ich bin, was ich lerne (Erikson 1974).

Diese Identifikationen entstehen dadurch, dass sich das Kind emotional mit seinen signifikanten Anderen (Berger/Luckmann 1995) bzw. seinen wichtigen Bezugspersonen (Erikson 1988) identifiziert. Dadurch internalisiert es deren Rollen und Einstellungen, die sich das Kind so zu eigen macht. „Durch seine Identifikation mit signifikanten Anderen wird es fähig, sich selbst und mit sich selbst zu identifizieren, seine eigene subjektiv kohärente und plausible Identität zu gewinnen.“ (Berger/Luckmann 1995, S. 142) Eine Identität bekommen, hieße dann einen bestimmten Platz in der Welt zugewiesen zu bekommen. „Da das Kind sich seine signifikanten Anderen nicht aussuchen kann, ist seine Identifikation mit ihnen quasi-automatisch, und aus demselben Grunde ist seine Identifikation mit ihnen quasi-unvermeidlich. Es internalisiert die Welt seiner signifikanten Anderen nicht als eine unter vielen möglichen Welten, sondern als die Welt schlechthin, die einzige vorhandene und fassbare.“ (Berger/Luckmann 1995, S. 145)

Diese einzige vorhandene und fassbare Welt wäre die, die ich weiter oben als Realität I bezeichnet habe, der mit Ein-

tritt ins PETI eine zweite Realität II mit anderen Werten und Normen gegenübergestellt, im besten Fall hinzugefügt wird. Identität als Herstellung der Passung zwischen dem subjektiven ‚Innen‘ und dem gesellschaftlichen ‚Außen‘, also die individuelle soziale Verortung des Menschen, wird hier problematisch, weil verschiedene sich widersprechende ‚Außen‘ dem subjektiven ‚Innen‘ gegenüberstehen.

Identitätstheoretisch betrachtet, hat der Eintritt ins PETI auch für die Kinder, die vorher nicht in die schweren Formen von Kinderarbeit involviert waren und die Schule besucht haben, subjektive und soziale Konsequenzen. Für diese stellt das PETI eher eine Betreuungseinrichtung dar, damit sie in der Zeit außerhalb der Schule nicht auf der Straße ‚rumhängen‘. Viele dieser Kinder haben Gelegenheitsjobs gemacht, die nicht unter die Kategorie schwere Formen von Kinderarbeit fallen, um ihre Familien finanziell zu unterstützen. Mit Eintritt ins PETI mussten diese Kinder und Jugendlichen ihre Arbeiten jedoch aufgeben.

Ich habe eine Familie kennen gelernt, deren Familienoberhaupt Fischer ist. Das Einkommen der Kinder war besonders für die Zeiten unentbehrlich, in denen der Fang schlecht war. Seine Söhne (11, 12) haben die Schule regelmäßig besucht und nachmittags drei Stunden in der Stadt Eis verkauft. Im Gespräch zeigten sie sich sehr stolz über diese Arbeit, erzählten, wie viel sie verdient haben. Nach der Schule trafen sie sich mit ihren Freunden und zogen mit ihren Wägelchen durch die Stadt. Im Hinblick auf das Aufgeben dieser Arbeit fügten sie wehmütig hinzu, dass ihnen die Arbeit fehlen würde; nicht nur das Geld, sondern auch der Spaß. Insofern werden die Kinder, die auch vorher schon die Schule besucht und nur stundenweise beschäftigt waren, kriminalisiert und ihnen die Quellen positiver Anerkennung und ihr soziales Umfeld als Kernpunkte ihrer Identität entzogen.

Ziel dieses Artikels war es, sich mit den Fragen auseinanderzusetzen, was das PETI für die Kinder und Jugendlichen bedeutet und welchen Einfluss die Teilnahme am PETI auf die Identitätsentwicklung haben kann. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen nach der subjektiven Bedeutung des PETI für die Kinder und Jugendlichen ist bei der Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Sozialprojekten unerlässlich, um nicht an den Bedürfnissen der Betroffenen vorbei zu planen. Die Einrichtung des Programms zur Abschaffung der Kinderarbeit (PETI) ist ein wichtiger Schritt in Richtung des Ziels Kinder vor Ausbeutung zu schützen. Jedoch darf das nicht dazu führen, jegliche kindliche Beschäftigung außerhalb pädagogischer Institutionen als Kinderarbeit zu charakterisieren, weil sonst wichtige Lern- und Erfahrungsräume der Kinder und Jugendlichen und somit Stützpfiler ihrer Identität zerstört werden.

Literatur

Anti-Slavery International (1995): World Trade and Working Children. London. In: Deutsches Bündnis für den Global March: Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March. Veröffentlicht unter: www.globalmarch.de/kinderarbeit/Kinderarbeit-und-der-GM.pdf, 23.04.2005.

Berger, P./Luckmann, T. (1995): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt.

Brasilianisches Arbeitsschutzgesetz (Consolidação das Leis do Trabalho) (2005): veröffentlicht unter www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/CLT/INDICE.html, 23.11.2005.

Brasilianische Konstitution (Constituição da República federativa do Brasil) (2005): veröffentlicht unter: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm, 24.11.2005.

Brasilianisches Statut für Kinder und Jugendliche (Estatuto da Criança e do Adolescente ECA) (2005): veröffentlicht unter: www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm, 23.11.2005.

Deutsches Bündnis für den Global March (2005): Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March. Veröffentlicht unter: www.globalmarch.de/kinderarbeit/Kinderarbeit-und-der-GM.pdf, 23.04.2005.

Emerson, P./Souza A. (2003): Is There a Child Labor Trap? Inter-Generational Persistence of Child Labor in Brazil. In: Economic Development and Cultural Change 51 (2003) 2, S. 375–398.

Erikson, E. H. (1974): Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze. Frankfurt a.M. Suhrkamp. (2. Aufl.).

Erikson, E. H. (1988): Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart.

Erikson, E. H. (1999): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart (13. Aufl.).

Filipp, S.-H. (Hg.) (1995): Kritische Lebensereignisse. Weinheim (3. Aufl.).

Hilbig, S. (2002): Kinderarbeit in Brasilien: Schwierigkeiten und Herausforderungen. Berlin.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2005): Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2005 (PNAD); veröffentlicht unter: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/default.shtm, 25.05.2005

Internationale Arbeitsorganisation (IAO) (1992): World Labour Report 1992. In: Deutsches Bündnis für den Global March: Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March; veröffentlicht unter: www.globalmarch.de/kinderarbeit/Kinderarbeit-und-der-GM.pdf, 23.04.2005.

Internationale Arbeitsorganisation (IAO) (2005): Übereinkommen 182: Übereinkommen über das Verbot und unverzügliche Maßnahmen zur Beseitigung der schlimmsten Formen der Kinderarbeit; veröffentlicht unter: www.ilo.org/ilolex/german/docs/gc182.htm, 23.04.2005.

Internationale Arbeitsorganisation (IAO) (2007): Das Ende der Kinderarbeit zum Greifen nah: Gesamtbericht im Rahmen der Folgemaßnahmen zur Erklärung der IAO über grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit; veröffentlicht unter: www.ilo.org/declaration, 12.02.2007.

Kassouf, A. L. (2005): Trabalho Infantil: Causas e Consequências: Estudo realizado para apresentação no concurso de Professor titular do Depto. de Economia, Administração e Sociologia da ESALQ/USP em 9 de novembro de 2005; veröffentlicht unter: www.cepea.esalq.usp.br/pdf/texto.pdf, 26.05.2006.

Keupp, H. u.a. (1999): Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg.

Ministerium für Soziale Entwicklung (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome): PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; veröffentlicht unter: www.mds.gov.br/ascom/peti/peti.htm, 23.04.2006.

Neto, J. M.: Análise de impacto do Programa de Erradicação do trabalho Infantil – PETI, quanto aos seus objetivos e resultados para qual foi concebido; veröffentlicht unter: www.unb.br/ceam/np3/monografias/jose_netto.pdf, 25.04.2006.

Noack, J. (2005): Erik H. Eriksons Identitätstheorie. Oberhausen.

Noack Napolos, J (2008): Kinderarbeit und Identitätsentwicklung: Das Programm zur Abschaffung von Kinderarbeit (PETI) in Brasilien und dessen mögliche Einflüsse auf die Identitätsentwicklung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H 4, 3, S.483–495.

Pereira u.a.: Experiências de Avaliação em Programas Sociais do Governo Federal – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, veröffentlicht unter: www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fPETI_TCU.pdf, 20.02.2006.

ProNATs e.V. (2004): Abschlusserklärung des II. Welttreffens der Weltbewegung der arbeitenden Kinder und Jugendlichen in Berlin, Deutschland, 19. April bis 2. Mai 2004; veröffentlicht unter: www.pronats.de/index.php?id=84, 20.02.2006.

Studie des ICA: Projeto de avaliação da estrutura e funcionamento do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil em Minas Gerais e de capacitação dos coordenadores e dos monitores da Jornada Ampliada. Unveröffentlichte Projektbeschreibung.

Terre des Hommes: Fragen und Antworten zum Thema Kinderarbeit; www.tdh.de/content/themen/schwerpunkte/kinderarbeit/faq.htm, 10.01.2007.

Dr. Juliane Noack Napolos

geb. 1978, Studium der Sozialpädagogik (2000) und Pädagogik (2004) in Siegen und der Ökonomie (2002) in Växjö/Schweden; 2005 Promotion an der Universität Siegen; Postdok-Aufenthalt an der Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)/Brasilien, Lecturer an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.